

Jornitz, Sieglinde; Pollmanns, Marion

"Schnell, breit, nach vorne". Schnelllese-Trainings als Meise unterm Uni-Pony

Pädagogische Korrespondenz (2015) 52, S. [59]-76



Quellenangabe/ Reference:

Jornitz, Sieglinde; Pollmanns, Marion: "Schnell, breit, nach vorne". Schnelllese-Trainings als Meise unterm Uni-Pony - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2015) 52, S. [59]-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148611 - DOI: 10.25656/01:14861

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148611>

<https://doi.org/10.25656/01:14861>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 52

HERBST 2015

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Flensburg)
Marion Pollmanns (Frankfurt/Main)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (m.pollmanns@em.uni-frankfurt.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2015 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Iwan Pasuchin
Für wen ist Eintrichtern besser?
Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes
im Rahmen des Heterogenitätsansatzes
- 21 **DER REFORMVORSCHLAG**
Wolfram Meyerhöfer
Zweizehneins, Zwanzigeins, Einundzwanzig.
Skizze einer stellenwertlogisch konsistenten Konstruktion
der Zahlwörter im Deutschen
- 42 **AUS DEN MEDIEN I**
Ralf Lankau
Das Lernen verlernen? Digitale Medien und Unterricht
- 59 **ERZIEHUNG NEU**
Sieglinde Jorntz/Marion Pollmanns
„Schnell, breit, nach vorne“ – Schnelllese-Trainings
als Meise unterm Uni-Pony
- 77 **AUS DEN MEDIEN II**
Raphael Kofmann
Avatar – Aufbruch nach Pandora oder: In den Fängen des Guten
- 92 **DOKUMENTATION**
Bildungsforschung „Je religiöser, desto weniger gebildet“.
Interview aus der Zeit
- 96 **NACHTRAG**
Karl-Heinz Dammer
Die Fallstricke der Parodie

Sieglinde Jornitz/Marion Pollmanns

„Schnell, breit, nach vorne“ Schnelllese-Trainings als Meise unterm Uni-Pony

I

In Kooperation mit der Universität, an der wir arbeiten bzw. lehrten, bietet eine GmbH & Co. KG Kurse zum schnelleren Lesen an. Die Universität stellt nicht nur für die Informationsveranstaltungen, von denen wir eine besuchten, Räume bereit, sondern auch für die Kurse selbst. Sie bilden ein Warenssegment dieser Firma, mit dem sie auch, wahrscheinlich sogar vornehmlich, Beschäftigte in Unternehmen sowie Selbstständige zu erreichen versucht.

Das „Career Center“ der Universität vermittelt dieses Angebot des „Lesetrainings“ als einen von verschiedenen Kursen, in denen „Studierende, Beschäftigte und Alumni“ „Zusatzqualifikationen“ erwerben können.¹ Solche seien, wie das Studium selbst, ein „Baustein[.] einer modernen Ausbildung“; das Studium wird damit unter dem Gesichtspunkt der Karriere nicht nur als „wissenschaftliche Qualifikation“ veranschlagt, sondern zugleich wird auch erklärt, ohne weitere, zusätzliche Qualifikationen gereiche es nicht dazu, dass eine solchermäßen qualifizierte Person den „Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Lebenslangen Lernens“ gerecht werden könne.

Andere über das „Career Center“ vermittelte Angebote firmieren unter den Titeln „Führungstraining“, „Grundlagenwissen Personalwesen“ oder auch „Das Persönlichkeitsexperiment: Wie du deiner Karriere einen Boost gibst“. Diese richten sich an Studierende etwa als zukünftige Entrepreneur.²

Für das „Lesetraining“ und die mit diesem zu erwerbende „Zusatzqualifikation“ gilt dies nicht in gleicher Weise, denn Studierende lesen (bereits) *als Studierende*. Im Rahmen des Studiums liest man nicht nur viel, sondern das Lesen von Texten ist für das Studieren konstitutiv: Texte können als der wichtigste Aggregatzustand gelten, in welchem uns wissenschaftliches Wissen zugänglich ist. Lesen ist entsprechend die bedeutendste Form, sich mit den Gedanken von Vertretern und Vertreterinnen der studierten Wissenschaft zu befassen. Das Angebot zielt also darauf, einen wesentlichen Teil des studentischen Arbeitens zu verbessern.

1 Zitate hier und im Folgenden von: <http://careercenter-jobs.de/index.php?site=zusatzq>; [abgerufen am 31.03.2015].

2 Vorausgesetzt, dass etwa das „Grundlagenwissen Personalwesen“ nicht im Sinne eines Repetitoriums für BWL-Studierende bestimmt ist.

Wenn man sich fragt, welche Texte Studierende im Rahmen eines bspw. erziehungswissenschaftlichen Studiums mit welchem Ziel lesen, lassen sich u.a. folgende Settings unterscheiden:

- Diverse Arten von Theorietexten werden daraufhin gelesen, welche Thesen sie enthalten, wie diese begründet werden, welche Prämissen dabei in Anspruch genommen werden, inwiefern die in ihnen dargelegte Argumentation zu überzeugen weiß etc.,
- Studienordnungen oder ähnliche Verwaltungstexte werden dagegen auf die in ihnen enthaltenen Regelungen gelesen und
- Arbeitsversionen selbstverfasster Hausarbeiten daraufhin, ob die für das Thema entscheidenden Punkte enthalten sind, ob nachvollziehbar und für den Leser bzw. die Leserin verständlich argumentiert wird, ob das Verfasser den unterstellten Erwartungen wohl entsprechen wird, sowie mit dem Ziel, Rechtschreibfehler etc. auszubessern.

Von diesen Varianten ist es die des Lesens von Theorietexten, die zu praktizieren von den Studierenden in mehr oder weniger jeder seminaristischen Lehrveranstaltung verlangt wird. Üblicherweise als Vorbereitung auf Seminarsitzungen oder auch als Präparation für ein Referat; ggf., wie bei Lektüreseminaren, kommt dieser Art des Lesens auch in der Lehrveranstaltung selbst ein großer Stellenwert zu.

Andere Formen „studentischen Lesens“ sind üblicherweise in Eigenregie zu betreiben. Das Dekodieren von Studienordnungen kann aber bspw. durch Beratung zum Studiengang unterstützt werden. Auch das redigierende Lesen der eigenen Texte vollziehen Studierende im Normalfall auf sich gestellt; dabei wird vorausgesetzt, dass sie sich durch die Lektüre einschlägiger Texte ein disziplinär gültiges Muster wissenschaftlichen Argumentierens und Schreibens als Maßstab erarbeitet haben.³

Solange solche Formen der Beratung nicht verpflichtend werden, die Teilnahme an solchen Workshops nicht als Studienleistung anerkannt oder gar eingefordert wird, wird Studierenden noch grundsätzlich unterstellt, dass sie lesen können und dass sie auch unterschiedliche Modi des Lesens beherrschen, also bspw. die Studienordnung anders lesen als einen Roman oder die SMS eines Freundes. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass das adäquate Lesen bspw. erziehungswissenschaftlicher Texte sich im Studium erst entwickelt. Dazu erscheint es u.a. notwendig, diejenigen Fragen zu verstehen, mit denen zu befassen

3 Jedoch wird bundesweit mittlerweile regelmäßig eine Art Schreib-Camp errichtet, das sich „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ nennt (siehe: <https://schreibnacht.wordpress.com/>; [abgerufen am 27.05.2015]). Während dieser können die ihren Text noch entwickelnden, aber auch die schon mit der Endredaktion befassten Studierenden etwa vom „Schreibzentrum Frankfurt am Main“ eine „individuelle[.] Schreibberatung“ erhalten oder auch „einstündige Kurzworkshops zu den Themen Zeitmanagement und Argumentation besuchen“ (<https://schreibnacht.wordpress.com/category/schreibzentrum-frankfurt-am-main/>; [abgerufen am 27.05.2015]).

sich ein erziehungswissenschaftliches Nachdenken von einem anders fokussierten unterscheidet. Insofern ist das Lesen, welches Studierende im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums zu erlernen haben, nicht zu unterscheiden von der Bewältigung der Aufgabe, eine pädagogische Denkform auszubilden. Es setzt die Fähigkeit, Buchstaben zu identifizieren, zu Worten zu synthetisieren usw. voraus, erschöpft sich aber nicht darin. Das im Studium zu erlernende Lesen ist kein bloß formaler Akt, nicht bloß Mittel zum Zweck, sondern vom spezifischen Verstehen des studierten Faches selbst nicht zu trennen.

Die Voraussetzungen dafür, dass Studierende sich lesend eine wissenschaftliche Denkform aneignen, sieht die Promoterin bei der Informationsveranstaltung zum Schnelllese-Kurs, die wir besuchten, nicht gegeben, da diese – wie die meisten Erwachsenen – auf Grundschulniveau läsen. Diese mangelnde Beherrschung der Kulturtechnik müsse und könne jedoch überwunden werden, dann komme man „erfolgreich durchs Studium“ (Prospekt „Schneller lesen – klarer denken!“ von Improved Reading Germany).

II

Die „[k]ostenfreie Infoveranstaltung[...]“ (ebd.) versucht, einen Vorgeschmack auf den Kurs „Schneller lesen – klarer denken!“ zu geben, indem die Teilnehmenden einen Test durchlaufen, mit dem ihr Ausgangsniveau des Lesens bestimmt werden kann, das im Kurs über gezieltes Training verbessert werden soll. Worauf sich dieses tatsächlich richtet und welches Lese- und Textverständnis damit einhergeht, soll im Folgenden die Analyse dieses Papier- und Bleistift-Tests zeigen.

Zunächst wird das aus mehreren zusammengehefteten DIN A4-Seiten bestehende Dokument naheliegender Weise als „Verständnis-Test“ ausgewiesen.⁴ Da es in dieser Veranstaltung um ein zu verbesserndes Lesen geht, ist das hier zu prüfende Verständnis an Texte gebunden. Als Test prüft er das Verständnis in Form von Aufgaben. Ein Verständnis von etwas ist dann erlangt, wenn ein Sachverhalt so durchdrungen wurde, dass er in eigenen Worten dargestellt werden kann.

Das Verständnis eines Textes ist jedoch abhängig sowohl von der Textform als auch vom Erkenntnisinteresse, mit dem der Text gelesen wird. So kann ein Gedicht im Hinblick auf seinen ästhetischen Klang mußevoll oder es kann literaturwissenschaftlich auf seinen Zusammenhang von Form und Inhalt hin gelesen werden. Beide Zugänge zum Gedicht erfordern ein jeweils anderes Lesen. Während im ersten Fall das Lesen sich vor allem durch Rhythmik und Wortwahl

4 Dass der uns vorliegende Test einem solchen entspricht, wie er auch im Training verwendet werden könnte, deutet gleich auf dem Titelblatt die Aufforderung an, die „Test-Nr. in das dafür vorgesehene Feld des Ergebnisbogens“ einzutragen; ein solcher Bogen wird den Interessierten nicht ausgehändigt. Er ergibt auch nur Sinn, wenn dort mehrere Ergebnisse eingetragen werden können, bspw. um so die jeweilige Veränderung der Werte besser nachvollziehen zu können. Dazu gibt es auf der Infoveranstaltung keinen Anlass, im Training ist dies aber notwendig.

tragen lässt, bedarf das Lesen im zweiten Fall eines analytischen Zugriffs, der im Lesen bereits darauf gerichtet ist zu klären, wie das Gedicht gebaut ist, um seine Wirkung zu entfalten. Das Lesen eines begrifflich-diskursiven, also wissenschaftlichen Textes bedeutet wiederum, sich die spezifische Begrifflichkeit zu erarbeiten, während das Romanlesen auf den Gang der Handlung fokussiert ist und das Zeitungslesen vor allem an der Informationsaufnahme von tagespolitischen Geschehnissen orientiert sein wird. Lesen ist demzufolge immer mehr als das bloße Dekodieren der Buchstaben und führt ein Verstehen-Wollen in einer spezifischen Hinsicht immer mit. Diese Leseabsicht kann sich jedoch auch während des Lesens ändern; sei es, weil einen der Text wider Erwarten durch seinen Stil oder seine Geschichte mitreißt und dann nicht mehr zur sachlich-kühlen Informationsentnahme taugt, sei es, dass entgegen der Erwartung die Geschichte gerade nicht packend ist, sondern im Lesen die Frage virulent wird, warum der Text nicht funktioniert und zu einer Analyse seiner Konstruktion gewechselt wird. D.h. Verstehen steht in einem begründbaren Verhältnis zu Textsorte und Leseabsicht.

Nun werden beide Aspekte jedoch im Test der Infoveranstaltung nicht spezifiziert, sondern die Testperson wird in eine diffuse Erwartungshaltung versetzt, in der es nicht gelingt zu klären, was genau gefordert wird. Wenn jedoch ein unbekannter Text mit einem nicht näher spezifizierten Erkenntnisinteresse auf Verstandnis, das getestet wird, hin gelesen werden soll, dann bedeutet dies, im Lesen immer die Frage mitführen zu müssen, was möglicherweise als Verständnis im nachfolgenden Test erfragt werden kann. So eingestimmt wird die Testperson den Text eher langsamer als schneller lesen, um möglichst viel aufzunehmen bzw. ggf. Nicht-Abfragwürdiges aussortieren zu können.

Doch die Promoterin der Veranstaltung weist die Teilnehmenden im weiteren Verlauf darauf hin, dass sie möglichst zügig den Text lesen sollen, denn als erstes werde die Zeit gemessen, die man jeweils für die Lektüre benötige. Der Testbogen selbst lässt dies erst nach dem Text erkennen, indem diesem ein Blatt folgt, das dazu auffordert: „Notieren Sie bitte jetzt die Zeit!“ (im Original in Großbuchstaben; d. Verf.) Die Promoterin ist es, die die Uhr zu laufen beginnen lässt und zugleich das Startzeichen zum Lesen gibt. Somit ist sie für die Durchführung des Tests konstitutiv; sie macht durch ihre Ausführungen den Zeitaspekt stark. Damit verwandelt sich jedoch der Verständnis-Test in einen Verständnistempo-Test. Die Testpersonen müssen für die beiden konträren Anforderungen eine Lösung finden.

Hält die Testkategorie „Verständnis“ dazu an, sich auf den Textinhalt zu konzentrieren, so signalisiert das Laufen der Stoppuhr die Bedeutung der Geschwindigkeit. Beides steht in einem spannungsreichen, wenn nicht sogar sich wechselseitig behindernden Verhältnis. Denn wer sich bemüht, schnell zu lesen, nimmt kaum alles auf, noch prüft er sein Verstehen des Aufgenommenen; wer dagegen den Text zu verstehen versucht, wird in der Folge langsamer im Lesen.

Auf dem Titelblatt des Dokumentes folgt der Test-Kategorie nicht der Name des Tests, sondern der Titel des zu lesenden Textes. Dieser lautet „Hier piept’s

nicht richtig“. Der Text ist der Wochenzeitung *Die Zeit* entnommen und wird mit Nennung der Autorin und einer Fußnote, die die akademische Technik des bibliographischen Verweises spiegelt, näher gekennzeichnet. Mit der Wahl des Textes wird zugleich deutlich, dass es nicht wissenschaftlich speziell werden wird, denn es handelt sich um keinen Text aus einer Fachzeitschrift, sondern um einen, der sich an ein breites Publikum wendet. Anders als bei den im Studium zu lesenden Texten wird hier weder spezifisches Vorwissen vorausgesetzt noch eine fachliche Denkform eingenommen.

Auffällig ist, dass der Titel keinen Hinweis auf das Thema des nun folgenden Textes liefert. Er mischt zwei Redensarten und verändert diese, was für Titel in Zeitungen nicht untypisch ist. Verschnitten werden die umgangssprachlichen Beschimpfungen „Bei Dir piept’s wohl“ und „Du tickst nicht richtig“. „Bei Dir piept’s nicht richtig“ taugt nur noch in abgemilderter Form als Beschimpfung; denn das Sprachspiel aus „Nicht-Piepen“ und „Richtig-Ticken“ fällt als schiefe Anwendung der Redewendung auf, ohne aber eine neue, überraschende Wendung hinzuzufügen. Die Beschimpfung verwandelt sich im Titel in die bewertende Beschreibung eines Zustands. Diese Phrasen, die sich jeweils an konkrete Personen richten, werden aber nicht nur vermischt, sondern sie werden auch dadurch verändert, dass sie auf ein lokalisierendes „Hier“ gerichtet werden; das „Nicht-richtig-Piepen“ wird in einen neuen Kontext gesetzt. Dieser wird jedoch mit dem „hier“ zunächst nur angedeutet, nicht aber näher bestimmt. Dies evoziert eine Spannung, die auf den Text neugierig macht, ohne dass bereits angegeben würde, mit was er sich befassen wird.

Im Rahmen eines Tests trägt jedoch ein solcher Titel weniger dazu bei, gespannt auf den nun folgenden Text zu sein, als die Testperson zu verunsichern. Denn dieser bleibt dunkel, worauf sich ihr Verständnis richten könnte. Mit einem solchen Titel kann sich kein Vorverständnis einstellen, weil er zu ungenau ist. Das Bemühen der Testperson um ein solches geht ins Leere; sie muss sich auf alles gefasst machen. Testtechnisch wird so gewährleistet, dass es erst mit dem Lesen und damit mit Beginn der Zeitnahme möglich wird, sich mit dem Thema des Textes zu befassen; dies wäre jedoch ohne Weiteres auch dadurch sicherzustellen, dass man den Titel nicht vorab bekannt gäbe.

In dieser Testspannung soll nun der Text zügig gelesen werden. Auffällig an dem für die Infoveranstaltung gewählten Text aus *Die Zeit* ist, dass er nicht als Kopie des ursprünglich gedruckten Artikels zugänglich gemacht wird, sondern als präparierter Text. Denn ihm fehlen das übliche Layout in Spalten sowie die Zwischenüberschriften, die den Text segmentieren. Hinzugefügt wurde stattdessen nach jedem Abschnitt ein Absatz, so dass der ins DIN A4-Format überführte Text den Testpersonen nicht als Bleiwüste gegenübertritt.⁵ Durch das Absetzen und die Tilgung der ursprünglich vorhandenen sinnstiftenden Unterteilungen stellt sich die formale Struktur über die Sinnstruktur des Textes.

5 Mit großer Wahrscheinlichkeit wurde der Text aus dem Internet kopiert. Hier werden Zeitungsartikel grundsätzlich von ihrem Zeitungslayout befreit und in Absätzen präsentiert. Allerdings werden die Zwischenüberschriften zur besseren Strukturierung erhalten; vgl.: www.zeit.de/2008/41/N-Stottervoegel [abgerufen am 10.02.2015].

Fängt dann die Stoppuhr an, Sekunden und Minuten zu zählen, ist die Testperson gefordert, mit Blick über Wörter und Zeilen sich möglichst schnell eine Vorstellung davon zu bilden, was es im Text zu verstehen gibt, das dann im Test erfragt werden könnte.

Bereits der erste Satz löst die thematische Leerstelle auf, die der Titel hinterließ. Er lautet: „Manche Singvögel stottern.“ Nun weiß die zuvor im Ungewissen stochernde Testperson, worum es im Folgenden gehen wird und auch das irritierende Piepen des Titels kann bereits konkret und nicht metaphorisch auf die Laute der Singvögel bezogen werden.

Die Aufmerksamkeit sucht zugleich nach Antworten auf mögliche, d.h. erwartbare Verständnisfragen. Dabei wird bereits der zweite Abschnitt des Textes als illustrative Ausschmückung wahrgenommen und eher überlesen. Denn hier wird in anthropomorphisierender und an eine Kindergeschichte erinnernder Art und Weise von „Erich“ berichtet, der sich durch „einen korallenroten Schnabel, rostrote Bäckchen, eine schwarze Brust und weiß getupfte braune Flanken“ als „fescher Zebrafink“ erweise. In diesem Stil setzt sich der Abschnitt fort und die auf abfragbares Verstehen gerichtete Aufmerksamkeit kehrt erst wieder zurück, als ein „Professor für Neurowissenschaften“ zur Verbreitung des Stotterns bei Singvögeln zitiert wird.

Zwar zeigen die ersten Sätze des Textes der Testperson, dass keine Argumentation zu einer Sache entfaltet, sondern in einer Mischung aus illustrativ-kindlicher Geschichte und eingestreuten Informationen etwas in unterhaltender Weise zur Tonsprache der Vögel ausgeführt wird. Zugleich steht jedoch das Lesen des Textes unter dem Gebot des Verständnisses und der Geschwindigkeit und führt die Frage mit, was im Test erfragt werden könnte und was nicht. So eignen sich für ein zu testendes Verständnis wohl nicht die illustrativen Passagen, sondern diejenigen, die etwas über den Sachverhalt mitteilen. Sicher kann sich die Testperson darin jedoch nicht sein, so dass eine Unruhe beim Lesen erhalten bleibt.

Mit der Suche nach möglichen Fragen für den nachfolgenden Test wird so etwas wie eine Leseabsicht substituiert. Gelingt eine solche Fragen identifizieren Identifikation, kann diese auf das weitere Lesen angewendet werden; gelingt dies nicht, bleibt die Absicht bis zum Ende des Textes diffus. Aufgrund der Textstruktur des *Zeit*-Artikels ergibt sich keine konzise Darstellung des Themas „Stottern bei Singvögeln“, sondern Passagen in erzählerischem Ton wechseln ab mit der Darstellung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, die über zitierte Experten vermittelt werden. Das, was das Lesen der Wochenzeitung bei der muhevollen Lektüre so angenehm macht, erschwert im Test die schnelle Verständnisaufnahme, nämlich der wechselnde Sprachstil, der ein Thema nur aspektweise, aber nicht stringent darstellt.

Ist der Text gelesen, mündet dies zunächst in die Feststellung, wie viele Wörter pro Minute gelesen wurden. Dieser Wert kann aus einer dem Test beigegebenen Tabelle entnommen werden, wenn die Zeit bestimmt wurde, die für das Lesen benötigt wurde. Was bedeutet es nun „Wörter pro Minute“ zu messen?

Es handelt sich zunächst um eine Einheit, die anderen ähnelt, mittels derer Geschwindigkeiten angegeben werden.⁶ So kann beim Plattenspieler bspw. gewählt werden, ob sich der Teller mit 33 oder 45 Umdrehungen pro Minute (UpM) dreht; dabei vollzieht sich diese Geschwindigkeit mit der technisch möglichen Gleichmäßigkeit und wird nur zu Beginn und zum Ende hin jeweils gesteigert bzw. abgebremst, d.h. verringert. Eine LP dreht sich demnach nicht im Durchschnitt mit 33 UpM, sondern der Teller erreicht diese Geschwindigkeit und hält sie konstant, bis er wieder gestoppt wird.

Dies ist beim Lesen nicht der Fall. Denn anders als beim technischen Apparat ist es unwahrscheinlich, dass der Mensch eine derart gleichmäßige Lesegeschwindigkeit erreichen kann. Und zwar nicht nur aus dem von den Kursanbietern angeführten Grund, dass die untrainierten Leserinnen und Leser mit ihren Blickbewegungen nicht konsequent den Text so kontinuierlich wie ein Plattenteller aufnehmen und statt dessen unökonomisch vor- und zurückspringen, sondern auch weil der jeweilige Textbereich so lange fixiert wird, wie es nötig ist, um seinen Sinn zu erfassen, und der Blick erst dann zum nächsten Textsegment wandert. Demzufolge stellt die gemessene Einheit *words per minute* (wpm) einen reinen Durchschnittswert dar.

Der Kursanbieter misst jedoch sowohl den Ist-Stand des Lesens als auch den durch Training optimierten Stand in dieser Einheit und überträgt damit die Logik gleichförmiger Bewegung auf den Menschen dergestalt, dass die Lesenden sich selbst im Hinblick auf ihre Augenbewegungen in einen technisch-gleichbleibenden Lese-Tempomat verwandeln sollen, um die Geschwindigkeit des Lesens zu erhöhen. Denn nirgends wird der wpm-Wert als sich bloß rechnerisch ergebender Durchschnitt markiert. Die Promoterin des Angebots verspricht zudem, man sei nach dem Training in der Lage, die Lesegeschwindigkeit bewusst und variabel zu gestalten. Ob man dann, ähnlich einem Plattenspieler, in zwei Geschwindigkeiten lesen kann, oder ob man lernt, innerhalb der Befassung mit einem Text gezielt zu beschleunigen und gezielt zu verlangsamen, bleibt unklar. Dabei ist es fraglich, ob das Training den Teilnehmenden etwas Neues vermitteln kann; denn diese werden daran gewöhnt sein, Texte in unterschiedlicher Schnelligkeit zu lesen. Dieser Tempowechsel ergibt sich sowohl aus dem jeweiligen Zweck, d.h. der Leseabsicht, als auch aus der Struktur des Textes selbst. Einerseits werden Gebrauchstexte schneller gelesen, weil sie auf der Suche nach den notwendigen Informationen „überflogen“ werden. Hier handelt es sich um ein reduziertes, kursorisches Lesen, das über Buchstaben und Zeilen hinwegfliegt und nur dort landet, wo es zur Absicht passt. Andererseits erfordert das Lesen eines Gedichts oder das Lesen eines bspw. am Sprachspiel ausgerichteten Romans ein verlangsamtes Lesen, weil die Textstruktur nicht den gewohnten Sprachregeln folgt, sondern diese bewusst stört, so dass der Leser oder die Leserin erst die unvertrauten sprachlichen Formulierungen aufnehmen muss. Es scheint also, als ob

6 Vgl. hierzu die Liste von verwendeten Einheiten dieser Form: <http://acronyms.thefreedictionary.com/e/Per+Minute>; [abgerufen am 25.03.2015].

die Kursanbieterin etwas als neu verkauft, was sich beim Lesen immer schon ergibt: die Anpassung des Lesens an den Text.

Nach der Feststellung der eigenen Lesegeschwindigkeit blättern die Kandidatinnen und Kandidaten im Dokument zur nächsten Seite, die mit „Fragebogen“ überschrieben ist. Der Verständnis-Test setzt sich somit aus verschiedenen Komponenten zusammen, nämlich aus dem Text, aus der Tabelle zur Bestimmung der „Leserate WpM“ und dem anschließenden Fragebogen.

Doch mit welchen Fragen werden die Testpersonen nun konfrontiert? Zunächst einmal fällt auf, dass es sich nicht um offene Fragen handelt, sondern insgesamt zehn Fragen im Multiple-Choice-Format mit jeweils vier verschiedenen Antwortmöglichkeiten, von denen eine auszuwählen ist. Während offene Fragen Antworten einfordern, die den eigenen Zugriff auf die Frage in Form der Formulierung ganzer Sätze erforderlich und möglich machen, lässt das Multiple-Choice-Format den Antwortenden allein die Möglichkeit, aus den bereits formulierten Antworten auszuwählen. Die Antwort kann keine individuelle Bearbeitung der Frage mehr zeigen, sondern wird auf eine Wahl reduziert.

Die meisten der zehn Fragen, die hier im Test gestellt werden, konzentrieren sich auf spezifische Aussagen im Text. Es wird nach dem Inhalt des Zebrafinken-Gesangs gefragt, nach dem Spracherwerb von Tauben oder nach dem im Text genannten Grund für das Stottern der Vögel. Wer sich zufälligerweise in dieser Thematik auskennt, mag solche Fragen auch ohne das Lesen des Textes beantworten können; die anderen müssen sich besonders die im Text genannten Fakten gemerkt haben oder die richtige Angabe erraten. Die Art der Fragen zeigt, dass kein produktives, d.h. sinnentfaltendes Verständnis des Textes gefordert ist, sondern allein ein reproduktives. Es gilt, sich Versatzstücke zu merken, ohne Rücksicht auf ihren Stellenwert innerhalb der Gesamtthematik des Textes. Das Kriterium des Zu-Merkenden liegt vor allem in seiner Abfragbarkeit. Dabei wird dies durch den ausgewählten Text gestützt. Denn dieser entfaltet, wie bereits ausgeführt, keinen Sachverhalt, sondern stellt diesen in Einzelaspekten dar, die dann wiederum in Fragenpäckchen abgefragt werden können.

Es soll nicht unterschlagen werden, dass die erste Frage nach der im Text vorgenommenen Einschätzung des Stotterns von Zebrafinken ggf. noch auf ein inhaltliches Verständnis zielt. Wenn etwas eingeschätzt werden soll, dann geht es um eine Bewertung, deren Grundlage nur ein ungefähres Urteil ermöglicht. Auffällig an den zur Auswahl stehenden Antworten ist jedoch, dass sie gar keine Einschätzungen wiedergeben, sondern es sich ausschließlich um Feststellungen aus unterschiedlichen Bereichen handelt. Die Antworten lauten:

- „a) Der Wissenschaft ist das Phänomen seit langem bekannt
- b) Das Stottern kommt nur bei sieben Prozent der Vögel vor
- c) Es ist seit dem Klimawandel verstärkt zu beobachten
- d) Es können Parallelen zum Stottern von Kindern gezogen werden“.⁷

7 Irritierend ist zudem, dass die jeweiligen Aussagen nicht mit dem Satzzeichen des Punktes beschlossen werden. Der Test wirkt dadurch in seiner formalen Struktur unbeholfen, indem er nachlässig mit dem sprachlichen Regelwerk verfährt.

Diese Antworten stellen in unterschiedlicher Weise eine Beziehung zum Stottern bei Zebrafincken her, aber sie schätzen es nicht ein, sondern stellen etwas fest. Eine Einschätzung täte ein spezifisches Verständnis der Sache kund. Die richtige Antwort wird nicht durch Überlegungen dahingehend gefunden, welche Bedeutung dem Stottern im Text zugesprochen wurde, sondern durch bloßes Erinnern daran, welche der vier Möglichkeiten im Text erwähnt wurde. Dabei reicht es im Zweifelsfall, sich vage an die Nennung eines der Aspekte zu erinnern und die restlichen drei nicht mit dem Text in Verbindung bringen zu können. In diesem Sinne kann tatsächlich eingeschätzt werden, ob die richtige Antwort nun a, b, c oder d lauten muss.

Es geht damit von Beginn an um das Merken und Einprägen von Sachverhalten und Bemerkungen, die in den Text eingestreut sind und sich zur Abfrage eignen, wie bspw. der Satz: „Etwa sieben Prozent der Zebrafincken stottern“, sagt Helekar.“ Als Verunsicherungsfaktor muss dabei gewertet werden, dass bei vier Antwortsets die Möglichkeit besteht, „Im Text nicht erwähnt“ anzukreuzen, was noch einmal anders bestätigt, dass es um einen – nahezu visuellen – Abgleich des Gelesenen mit den im Test dargebotenen Antworten geht.

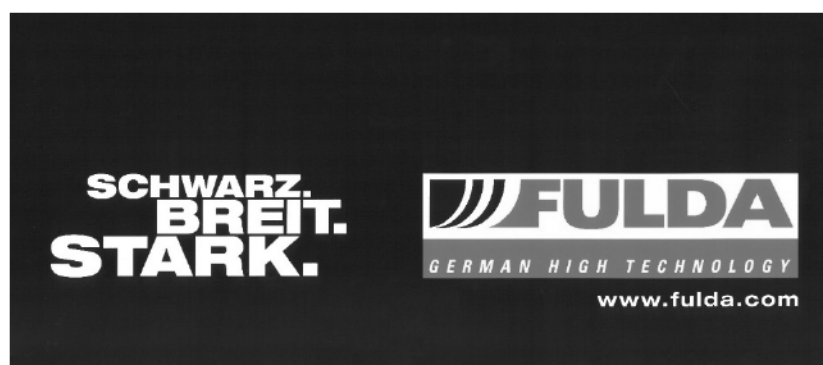
Der Test zeigt, dass als Verständnis nur eine reduzierte Form der Merkfähigkeit und des Erinnerns gilt. Eingetübt wird über solche Maßnahmen ein rein reproduzierendes, aber kein beurteilendes Verständnis. Ein daraufhin zu trainierendes Lesen kann mit hoher Wahrscheinlichkeit Fahrt aufnehmen, denn es wird nicht auf ein aufmerksames und damit potentiell langsames, verstehendes Lesen gezielt, sondern auf eines, das Sachverhalte in Informationen umzumünzen versteht und so den Text nach potentiellen Testfragen und Antwortmöglichkeiten durchforstet, die in keinen Zusammenhang mehr gebracht werden müssen bzw. können.

Versucht der in der Infoveranstaltung verwendete Fragebogen noch an einigen Stellen so etwas wie ein thematisches Verständnis zu erfragen (und konterkariert dies wiederum durch die wählbaren Antworten), so wird davon in den uns zugänglichen Fragebögen verschiedener Trainingsbücher zum schnelleren Lesen, die ein Selbstlernangebot neben den Kursen darstellen, vollkommen abgesehen. Diese Bögen fokussieren rein reproduktiv auf die jeweils im Text erwähnten Fakten und verstärken die Aufforderung des Sich-Merkens, indem die Testfragen auch die Chronologie des Textes reproduzieren. D.h. die jeweiligen Fragen bzw. deren Antworten folgen dem Verlauf des Textes (vgl. Buzan 2005, S. 24-35, 88-97; Böhme 2007, S. 65-71; Schmitz 2008, S. 181-187). Dies unterstützt eine Form des visuellen Merkens der Schrift, die sich gerade nicht an der eigenen Erarbeitung eines Textverständnisses orientiert, sondern am bloßen Verlauf.

Dieses Moment der Visualität wird sowohl in der Infoveranstaltung als auch in den Trainingsbüchern besonders hervorgehoben. Im Training soll gelernt werden, die Augen unter Ausschaltung des Bewusstseins über den Text gleiten zu lassen. Nach Wolfgang Schmitz, dem Lizenznehmer des promoteten Kurskonzepts und einem der inzwischen vielzähligen Lesekurs-Autoren, „findet [das Gehirn] nämlich rasch die auffälligen Sinnsignale auf jeder Seite, so dass Sie in kürzester Zeit wesentliche Aussagen erfassen können. Nicht alle –

aber einige!“ (Schmitz 2008, S. 74) Das Gehirn und die Augenbewegung arbeiten zu unseren Gunsten; daher nehmen diverse Augenübungen, die vor allem die andere Art des Lesens von Buchstaben einüben sollen, einen so großen Raum im Lesetraining ein. Es gilt, Sätze in Sinngruppen zu erfassen, indem das Auge Buchstabengebilde wiedererkennt, und diese im Gehirn zu speichern. Man wird angehalten, mit dem Blick nicht zurückzuspringen, sondern konsequent dem Textverlauf zu folgen; das Ziel ist dabei, den Text möglichst selten zu fixieren, also die Anzahl der Fixationspunkte pro Seite zu verringern (vgl. bspw. Buzan 2005, S. 54; Schmitz et al. 2011, S. 62ff). Dazu gilt es, die periphere Sehkraft zu nutzen, also die Blickspanne zu erweitern: Die Promoterin versichert uns, Erwachsene könnten rein muskulär breiter gucken als Heranwachsende, was eine Blickspanne von drei bis dreieinhalb Zentimeter bei einem Abstand zum Text von 30 bis 40 cm ermögliche. Wer fortgeschritten lese, nutze diese, um – auf einen Blick – ganze Wortgruppen zu erfassen. Selbstverständlich soll der Text dabei nicht leise oder stumm mitgelesen, d.h. subvokalisiert werden, da dies das Lesen in seinem Tempo an das des Mitlesens binde und so dessen Beschleunigung limitiere. Wer diese Art des Lesens einmal selbst an sich versucht, ist mindestens zweifach irritiert. Einerseits ist es verblüffend, dass tatsächlich mit dem bloßen Auge etwas aufgenommen wird und andererseits ist es befremdlich, dass das Verstehen-Wollen im Sinne eines inneren Nachvollzugs des Gelesenen radikal unterdrückt wird.

Im Versuch teilt sich etwas von der Maßeinheit mit, die vom Menschen verlangt, immer mehr Wörter pro Minute aufzunehmen und sich zur Maschine zu machen, die mit möglichst hohem Tempo, mit möglichst weiter Blickspanne und unter konsequentem Verzicht aufs Zurückspringen – gemäß der Ansage der Promoterin eben „Schnell, breit, nach vorne“ – liest, wozu man lernen muss, den Impuls zu unterdrücken, etwas verstehen zu wollen. Es wird gefordert, seine Körperfunktionen gezielt zu steuern und so eine Spaltung an sich selbst herbeizuführen, die es verhindert, sich in der Ausübung von etwas als eine Einheit zu erleben. Das, was im Akt des Lesens als Einheit von lesender Person und zu lesendem Text erfahren werden kann, soll nun in die reine Augenbewegung und ein Merken von Wörtern aufgespalten werden.



Gewendet auf den Bereich, für den das Training ein Angebot bilden soll, kann man an dieser Stelle bereits festhalten, dass unterstellt wird, im Studium käme es vor allem auf das Merken von Informationen an, nicht aber auf eine urteilsbildende Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text. Dieses Merken kann durch die Teilnahme am Kurs dahingehend optimiert werden, dass Textinformationen schneller aufgenommen werden können.

Die Art und Weise, in der der Anbieter der Schnelllese-Trainings das Textverständnis prüft, legt dieses nicht nur auf die Reproduktion des Geschriebenen fest, sondern erachtet zudem alles im Text als gleich wichtig – oder unwichtig. Die Prüfungen beruhen nicht auf einer Gewichtung des textlich Ausgeführten, sondern sind mehr oder weniger willkürlich gestellt und greifen die Bereiche des Textes gleichermaßen auf. Dies ist im Falle eines sinnverstehenden Lesens jedoch notwendig anders. Hier ist es konstitutiv, wichtige von unwichtigen Passagen zu trennen und Thesen und Argumente in eine hierarchisierende Struktur, in eine Beziehung zu- und Verwiesenheit aufeinander zu bringen, damit sich überhaupt Sinn erschließt. Dabei wird das Verstehen eines Textes zu einer bildenden Auseinandersetzung, während das Schnelllesen dieses erst gar nicht mehr als Ziel anstrebt.

Da also der Verzicht darauf, Verstehen an ein Erkenntnisinteresse und an die Logik des jeweiligen Textes zu binden, für das Schnelllese-Training notwendig ist, kann nun die Frage entschieden werden, ob es den Teilnehmenden tatsächlich etwas Neues vermitteln kann, wenn diese bspw. durchaus in der Lage sind, absichtsvoll kursorisch zu lesen. Sucht man bspw. die Telefonnummer eines Reifenanbieters, wird man, nachdem man sich orientiert hat, in welche Richtung es vom Startpunkt aus zu suchen gilt, und man eine Idee davon gebildet hat, wie viele Seiten der gesuchte Eintrag wohl entfernt liegt, sehr viele Einträge überspringen, ja ganze Seiten unbesehen umblättern, um seinem Ziel näher zu kommen. In der richtigen Region angelangt, wird man dann genauer nach dem Gesuchten Ausschau halten, bis man die eine relevante Information gefunden hat. Die Schnelligkeit und Güte eines solchen kursorischen Lesens kann mit Instrumenten wie dem hier analysierten Verständnistest nicht sinnvoll erfasst werden; denn die Art der Testfragen verlangte vom Leser vielmehr, sich möglichst viele Telefonbucheinträge zu merken, da er nicht wissen kann, nach welchen er im Test gefragt wird. D.h. auch: Es ist nicht ein solches kursorisches Lesen, das im Schnelllese-Kurs vermittelt wird, sondern vielmehr ein solches, das im Vollzug die Verstehensabsicht suspendiert. Gleichwohl wird das Merken von Informationen, auf das sich dieses Schnelllesen damit beschränkt, als Verständnis deklariert.

Mit dem an den Test anschließenden „Antwortblatt“, das eben kein Lösungsblatt ist, das den Sachverhalt darstellt, sollen die Testpersonen nun feststellen, wie viele Fragen sie richtig beantworten konnten und dies in eine Prozentzahl umrechnen.

Mit der festgestellten Leserate in *words per minute (wpm)* und der aus dem Test hervorgegangenen Prozentzahl richtiger Antworten kann nun die soge-

nannte *effective reading rate* (ERR) ermittelt werden, indem beide Werte miteinander multipliziert werden.⁸ D.h. es wird das Lesetempo (wpm) mit dem Textverständnis (richtig beantwortete Testfragen) verrechnet, wodurch man einen Zahlenwert erhält, der wiederum in *words per minute* gefasst ist. Die berechnete *effective reading rate* gibt die verstandenen Wörter eines Textes pro Minute an.⁹ Dabei kann der ERR-Wert rechnerisch maximal den des Lesetempos erreichen, nämlich dann, wenn ein vollständiges „Textverständnis“ attestiert werden kann.

Das Ergebnis der zehn Multiple-Choice-Fragen ergab bei den beiden Teilnehmerinnen der Infoveranstaltung und Autorinnen dieses Textes ein Textverständnis von 100%. Damit zeigen sie – auf der Basis des Testsettings – eine Verstehensleistung, die nicht gesteigert werden kann, so dass eigentlich ein Training nicht nötig wäre. Doch auch wenn die Promoterin ein erhöhtes Verständnis als das primäre Ziel der Kurse, größere Schnelligkeit dagegen nur als sekundäres angibt, dürfen sie sich etwas von dem beworbenen Training versprechen: Denn das Erreichen des sekundären Ziels wird zugleich als das notwendige und hinreichende Mittel dargestellt, das primäre zu erreichen.

So heißt es:

„Schneller lesen und gleichzeitig mehr vom Text verstehen? Das klingt fast wie die Quadratur des Kreises. Und doch ist genau dies die Pointe unseres Ansatzes: Ein höheres Lesetempo ist zwingend erforderlich, um die Gehirnkapazität optimal auszulasten und das ständige Abschweifen der Gedanken zu verhindern.“¹⁰

Darin liegt das Rationalisierungsversprechen, dass man zugleich schneller, verständlicher und leichter lesen könne. Es steht damit in der Tradition der Didaktik als pädagogisches Projekt, die ihren Anfang mit Comenius nahm und sich seitdem ungebrochen fortsetzt, ohne ihr Versprechen einlösen zu können.

Dass diese Quadratur des Kreises nicht gelingt, zeigt sich im konkreten Fall daran, dass die Kurse sowie die Trainingsbücher im Zweifelsfall für ein schnelleres Lesen bei geringerem Verstehen als zuvor plädieren. Sie fordern bspw. dazu auf: „Werden Sie fehlertolerant. Liefern Sie in 30 Sekunden eine 80-Prozent-Lösung“ (Böhme 2007, S. 65) und verweisen dabei auf das sogenannte Pareto-Prinzip. Dieses wird überall dort vulgärwissenschaftlich herangezogen, wo untermauert werden soll, dass sich ein 100%iges Ergebnis nicht lohnt, d.h. für dessen Erreichung Ressourcen verschwendet werden, weil es unökonomisch viel Einsatz fordert. Schmitz konstatiert, dass ca. 80% der vorhandenen Informationen aus dem Text in vielen Fällen ausreichend seien (vgl. Schmitz 2008, S. 88). Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass Schmitz in seinen Ratgebern durchaus immer wieder den Hinweis mitführt, dass wir bei einigen Texten tatsächlich diese vollständig verstehen wollen oder auch müssen. Allerdings plädiert er dafür, genau zu prüfen, ob es tatsächlich so ist. Er appelliert an die Lesenden:

8 Die Prozentzahl muss dementsprechend hierfür in eine Dezimalzahl überführt werden.

9 Damit verrechnet die Rate beide Werte so, als seien für jede richtige Antwort gleich viele Wörter verstanden worden.

10 www.improved-reading.de/wie-funktioniert/; [abgerufen am 17.06.2015].

„[...] überlegen Sie genau, ob sich der Aufwand für die restlichen 20% lohnt. Der Unterschied zwischen (den richtigen) 80% und 100% des inhaltlichen Ertrags ist oft relativ gering, aber der zusätzliche Aufwand kostet wertvolle Arbeits-/Lernzeit. Sinnvoller wird diese Zeit vielleicht für die nochmalige, ggf. kritische Auseinandersetzung mit dem Text und den eigenen Gedanken genutzt.“ (ebd., S. 89)

Es geht hier vor allem um einen ökonomischen Einsatz von Mitteln, hier: der Lesezeit und der Prüfung dessen, ob es nicht sinnvoller ist, das Ziel nur annähernd zu erreichen, wenn dies mit weit weniger Einsatz gelingt, als für dessen vollständige Erreichung nötig wäre. In Bezug auf das Lesen von Texten bedeutet dies, auf ein vollständiges Verstehen zu verzichten und stattdessen auf ein reduziertes Sich-Merken der meisten Informationen zu setzen, weil dies normalerweise für welche Zwecke auch immer ausreichend sei.

III

Auch wenn das Schnelllese-Training in der *effective reading rate* neben dem reinen Lesetempo das Textverständnis berücksichtigt und auch dieses hochtreiben möchte, so ist jedoch evident, dass es sich nicht um eine hermeneutische Technik handelt, denn es operiert nicht-verstehend. Und dies ist es, was einerseits die Abwehr des sich lesend handlungsfähig wahnenden Subjekts erzeugt, was aber andererseits die Faszination weckt, es ergebe sich eine ungeahnte Produktivitätssteigerung.

Diese Technik dementiert – was bestimmte Spielarten der Hermeneutik allerdings auch tun – „die Autarkie des Lesers“, während sie praktisch „die Suffizienz der Schrift“ (Assmann 1996, S. 542) unterstellt, wenn diese auch z.T. problematisiert wird (vgl. Zielke 1971, S. 91). Anders als in der hermeneutischen Tradition wird aber nicht versucht, den Lesenden verstehend aufzuhelfen. In dieser trat die hermeneutische Hodegetik auf den Plan, als das Zutrauen schwand, ein Leser verstehe das Gelesene adäquat. Aleida Assmann (1996, S. 538f) zufolge findet sich diese Praxis des Wegweisens in der jüdischen Tradition, in der griechischen Philosophie sowie im frühen Christentum.¹¹ Die Hilfe der Hodegetik zielte darauf, dem Leser den rechten Weg zum Verstehen zu weisen. Nach Assmann (ebd., S. 538) erklärte sich der Hodeget entsprechend „verantwortlich dafür, daß Lesen in Verstehen mündet“. Seiner Vorstellung gemäß vollzieht sich das Lesen selbst „in der zweistelligen Relation Text/Leser“, „Verstehen dagegen“ erscheint „der dreistelligen Relation aus Text/Leser/Wegweiser“ vorbehalten (ebd., S. 539).

Im Unterschied zur Hodegetik sind Schnelllese-Programme nicht *wegen* ihrer Einsamkeit bzw. Unangeleitetheit misstrauisch „gegenüber der einsamen

11 Erst Ende des 18. Jahrhunderts, so die Darstellung Erich Leitners (1984, S. 86), verengte sich die Hodegetik zu einem Vorläufer der heutigen Hochschuldidaktik, indem sie dem Studierenden eine „allgemeine Methodologie“ an die Hand gab, um ihn in seinem Studium anzuweisen, und indem sie seine „Erziehung [...] zur Selbständigkeit [...] unter Berücksichtigung religiöser, ästhetischer, moralischer und gymnastischer Geschmacks- und Charakterbildung im Sinne einer akademischen Standesethik“ betrieb.

Lektüre“ (ebd.); sie nehmen vielmehr eine solche auf sich gestellte Lektüre an, unterstellen dabei jedoch, die Lesenden läsen nicht rationell. Man kann daher sagen, dass sich das Misstrauen dieser Programme gegen das Lesen selbst richtet resp. gegen die Lesetechnik, welche Erwachsene üblicherweise verwenden. Vermittelt wird folglich nicht die Relation „Text/Leser“, wie dies durch das Hinzutreten des hodegetischen Deuters geschah, sondern bearbeitet wird die Relation „Leser/Lesetechnik“ resp. jene von „Leser/Gehirn“: Der Leser wird angehalten, sich einer Lesetechnik zu bedienen, die das Verstehen des Gehirns resp. das Gehirn zum Verstehen freisetzen soll.

Das heißt auch, dass die Insuffizienz der Lesenden als selbstverschuldet gedeutet wird, da sie sich den Funktionserfordernissen ihrer erwachsenen Gehirne nicht anpassen: Das Potential steckt in uns, wird jedoch blockiert durch unser Grundschullesen. So argumentiert Tony Buzan (2005, S. 56), ein Verfechter des Speed Readings, unmittelbar bezogen auf das Gehirn:

„Ihr Gehirn ist nicht dafür bestimmt, in solch verheerend langsamem Tempo zu lesen. Langsames und genaues Lesen ermutigt das Gehirn, immer noch langsamer zu lesen mit immer geringerem Verständnis und immer größerer Qual.“

Der erste Satz schmeichelt uns: Haben wir etwa doch ein Superhirn? Der zweite lässt uns stutzen: Wie kann es sein, dass sich so ein Superhirn durch unsachgemäße Benutzung dazu ermutigen lässt, noch stärker gegen die eigene Bestimmung zu verfahren, als es durch diese unsachgemäße Nutzung nötig ist? Mag uns dies auch nicht einleuchten, so setzen die Lesetrainings jedoch darauf, dass wir unsere „Augen an die Hand nehmen“ (ebd., S. 83) und so bewusst unserem Gehirn zur Höchstleistung verhelfen. Das Schein-Subjekt des Lesers soll so dem eigentlichen Subjekt, seiner Hardware „Gehirn“, auf rationelle Weise zuarbeiten, indem es dessen Funktionslogik nicht länger durch sein Lesen auf Grundschulniveau konterkariert und in ihrem Funktionieren ausbremst.

Dagegen fällt auf, dass Texte über das geistige Arbeiten des Wissenschaftlers, welche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erschienen sind (etwa Kröber 1950/1969; Spandl 1966/1970), eher auf die Herausbildung seines Ethos zielen. Dabei wird als Subjekt der geistigen Arbeit der Mensch, der geistig Arbeitende angesehen. An diesen wird appelliert, sich als Teil seiner Selbstbildung eine „Autarkie“ als Leser zu erarbeiten bzw. diese zu pflegen.

So will Walter Kröber (1969, S. 10) mit seinem Lehrbuch dem „Anfänger“ darlegen, wie wesentlich die geistige Arbeit „von Arbeitsehre und Sittlichkeit bestimmt“ sei. Dazu bietet er dem angehenden geistigen Arbeiter beständig Orientierung durch Verweise auf Geistesgrößen, notorisch auf Goethe, die er seiner Leserschaft als Vorbilder anempfiehlt: Es geht ihm um die rechte „Haltung“ (ebd., S. 15).

Den Tätigkeiten „Lesen und Hören“ (ebd., S. 78ff.) sowie „Schreiben und Sprechen“ (ebd., S. 102ff.) widmet sich Kröber unter der Perspektive, alle seien sowohl Kunst als auch Technik. Auch wenn er betont, das Lesen des geistigen Arbeiters sei nicht einfach eine „Fertigkeit, sondern zugleich eine

Kunst“ (ebd., S. 78), so hält er diese doch für erlernbar, indem man die Technik eines vierstufigen Lesens anwende:

- „Das erste Lesen: summarisch, kursorisch.“ (ebd.)
- „Das zweite Lesen, auch das ‚statarische‘ genannt. ‚Fein langsam‘! ruft sich Novalis mahnend selber zu“ (ebd., S. 79); „[jetzt] wird das Buch ‚durchgearbeitet‘ ‚durchgeackert‘.“ (ebd.) „Letztlich ist das zweite Lesen Stellungnehmen in Zustimmung und Ablehnung.“ (ebd.)
- Das dritte Lesen soll „ein Gesamterfassen sein“ (ebd.).
- „Das vierte Lesen ist meist wie das dritte kein eigentliches Lesen. Es ist die Anwendung auf uns selbst. [...] Wir überlegen uns, wo wir die erkannten und von uns gutgeheißenen Lehren des Autors in unserem Leben anwenden können.“ (ebd.)

Kröber befindet selbstkritisch: „Die meisten Menschen, wir selber lesen zu wenig auf die zweite gründliche Art, wir lesen zu selten auf die dritte und vierte Art“ (ebd., S. 80), belassen es also bei unsystematischer Oberflächlichkeit, lassen uns nicht auf die geistige *Arbeit* ein, auf die Mühe, die sie bedeutet.¹²

Das Programm des rationellen Lesens erachtet er als „[i]m Gegensatz“ zu der von ihm empfohlenen Technik des mehrfachen Lesens stehend (ebd.). Dabei geht er von der Erfahrung aus, die seines Erachtens den Unkundigen überrasche, „Belesene“ hätten „oft wenig gelesen“: „Aber: Sie lasen zielbewußt! In der Absicht, sich ein Urteil zu bilden, Stellung zu nehmen und anzuwenden.“ (ebd., S. 79) Diese Gegenüberstellung des rationellen Viel-Lesens und des gründlichen Erlesens eines Textverständnisses, eines Urteils, überzeugt auch mit Bezug auf das aktuell als rationell Geltende. Denn das beworbene Schnelllese-Training betont gerade das Herausholen von Informationen aus Sachtexten und damit das reproduktive Moment des geistigen Arbeitens. Auch wird letztlich versprochen, weniger Zeit für das nötige Lesen aufbringen zu müssen; das zu lesende Pensum wird also als mehr oder weniger gegeben bzw. nicht als etwas gedacht, das sich die betreffende Person selbst aufgibt. Zudem wird an-

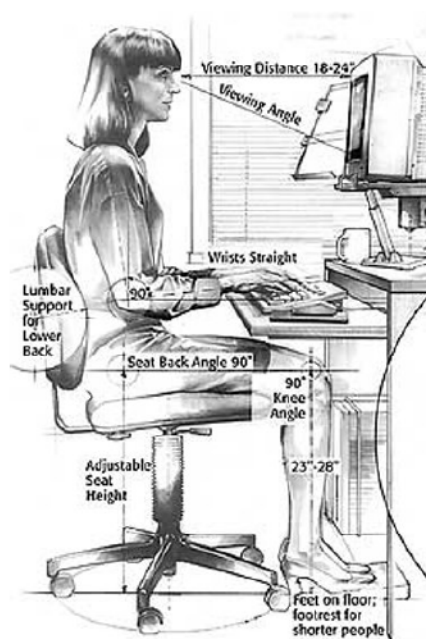
12 Wenn auch von dem Pathos, das Kröber noch meinte, in Anspruch nehmen zu können, nichts mehr zu spüren ist, so steht ein Propädeutikum, in welchem Studierenden im Rahmen ihres Studiums des Unterrichtsfachs „Politik und Wirtschaft“ – wie uns bekannt wurde – die PQ4R-Methode gelehrt wird, doch noch in derselben Tradition wie dessen Lehre. Bei der PQ4R-Methode handelt es sich um eine Formalisierung, welche das Lesen als Absolvieren folgender sechs Schritte empfiehlt: preview, question, read, reflect, recite, review. Diese Didaktisierung, für die der Beltz Verlag in seiner Methodensammlung für die Hochschuldidaktik die passende Kopiervorlage für Dozierende vertreibt, gibt u.a. auch Torsten Bohl (2008, S. 26f) in seinem Buch *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik* als „Lesehilfe“ an die Hand. So überflüssig und infantilisierend es erscheinen mag, einem Leser für die reflect-Phase zu raten: „Denken Sie beim Lesen über den Text nach. Versuchen Sie ihn zu verstehen“ (Anderson, J. R.: *Kognitive Psychologie*. Heidelberg 1991, S. 183; zitiert nach v. Werder 1994, S. 56), so vernünftig erscheint dies angesichts dessen, dass Improved Reading und andere Schnelllese-Angebote versuchen, den Lesenden das Verstehen-Wollen auszutreiben. Freilich mit dem Versprechen, auf diese Weise „mehr“ (Buzan 2005) oder gar „besser“ zu verstehen (Schmitz 2008).

genommen, es steige ständig. Die geistigen Arbeiter/innen werden nicht angehalten, zur sprichwörtlichen „Flut von Informationen“, deren Drohpotential sich die Promoterin auf der Informationsveranstaltung zunutze zu machen versucht, auf Distanz zu gehen – oder gar diese Phrase kritisch zu befragen – sondern ihnen wird angeboten, dieser Flut nach dem Training besser gewachsen zu sein.

Entweder ist also für die Promoterin die Figur desjenigen, der wenige Texte gründlich studiert und dadurch in der betreffenden besonderen Sache sowie im Allgemeinen, das sich über diese erschließt, kundig und urteilsfähig wird, nicht länger aktuell. Oder diese Figur trifft schlicht jene Arbeiter nicht, deren Arbeitskraft das Training produktiver zu machen verspricht. Im ersten Fall hätten wir es mit konkurrierenden Vorstellungen darüber zu tun, wie Wissenschaftler/innen arbeiten (quasi „langsam, schmal, nach innen“); im zweiten richteten sich die Schnelllese-Angebote zwar auch an Studierende, adressierten sie aber gerade nicht als geistig Arbeitende, sondern als Personen, zu deren Aufgaben es gehört, größere Textmengen in einem instrumentellen Modus zu verarbeiten. Wie die anderen Angebote des „Career Center“ (s.o.) gälte dann letztlich auch dieses nicht den Studenten, sondern den zukünftigen Arbeitnehmern bzw. Selbstständigen. In diesem Fall liefe unsere Kritik ins Leere, versucht diese doch darzulegen, wieso ein Schnelllesen für wissenschaftliches Arbeiten der Sache nach inadäquat erscheint. Tatsächlich gibt es aber Anzeichen, dass unsere Kritik unzeitgemäß ist. Denn sofern bereits versucht wird, das Studieren nach einer anderen Logik als der des wissenschaftlichen Arbeitens zu modeln, sofern Strategien greifen, die studentische Arbeit zu verdichten, indem Studierenden etwa für die Abgabe von schriftlichen Hausarbeiten von Seiten der Universität generell eine Frist von zwei Wochen nach Ende der Lehrveranstaltung gesetzt wird, erscheint es nicht nur mit Blick auf die spätere Berufstätigkeit rational, solche Angebote als Studierender aufzugreifen.

Wird das Lesepensum als naturgegeben betrachtet und verfängt die Phrase von der immer schneller wachsenden Menge an Wissen, dann kann der Einzelne faktisch nur noch auf eine quantitative Leistungssteigerung seines Lesens setzen. Diese hat, ihrer Logik nach, in sich ebenso keine Grenze, wie dies augenscheinlich für das Wachstum des zu verarbeitenden Wissens gilt. Bereits in den 1960er Jahren scheint die Differenz zwischen einer solchen Logik der Steigerung der Produktivität des Lesers und seiner Vervollkommenung durch das Besinnen auf sachgemäßes Arbeiten auf, wenn Ansätze wie der Kröbers durch jenen von Oskar Peter Spandls *Methodik und Praxis der geistigen Arbeit* (1966/1970) kritisiert werden. Denn mit diesem Buch möchte Spandl „Lösungsversuche“ anbieten, „wie der geistig Schaffende nach ökonomischen Prinzipien und methodologischen Überlegungen ein Höchstmaß an Leistung erreichen kann.“ (ebd, S. 7; Herv. d. Verf.)

Kröbers *Kunst und Technik der geistigen Arbeit* ging dagegen davon aus, der Leser seines Buches wolle „wissen, wie er sich zweckmäßig und sparsam verhält, wie er sich die Arbeit voller Anregung und Freude gestalten kann, so, daß sie ihn beflügelt; er will auch um die Ärgernisse wissen, die seine Arbeit



hemmen.“ (Kröber 1969, S. 14f; Herv. d. Verf.) Ihm geht es um Effizienz, d.h. um einen arbeitsökonomisch rationalen, „sparsamen“ Umgang mit knappen Ressourcen; wobei nicht nur unterstellt wird, das Ziel der Tätigkeit lasse sich als Resultat der Arbeit bestimmen, sondern auch an seiner Erreichung festgehalten wird. Indem Spandl dem Leser anbietet, „ein Höchstmaß an Leistung“ zu erreichen, steckt er das anzustrebende Ziel dagegen beständig höher. Dabei fragt er nicht nach dem Zweck dieses Höchstmaßes an Leistung für die Arbeit; vielmehr löst sich die Leistung von der Tätigkeit, deren Merkmal sie ist. In dieser Vorstellung wird die geistige Arbeit der Idee kapitalistischer Produktivität unterstellt. Schnelllese-Trainings wie das hier beschriebene sind darin

vorbereitet, auch wenn Spandl selbst keine Techniken des rationalen Lesens anführt (vgl. ebd., S. 49ff).

Es ist das eine, dass Universitäten kostenpflichtige Lehrveranstaltungen von Drittanbietern an Studierende vermitteln und so die Universität zu einem Ort machen, an dem Unternehmen Profit generieren können. Unter der Hand wird so die Idee, die Lehre sei ein Produkt, eine Ware, die sich gewinnbringend absetzen ließe, etabliert. Nur vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass bspw. ein wissenschaftliches Zentrum einer Universität eigens hervorhebt, seine angepriesenen Angebote seien für Studierende kostenlos. Dies gilt es als Vorzug zu verstehen, der solange gewährt wird, bis sich die Idee durchgesetzt hat, dies sei eine Gunst, bzw. genauer: als Vorzug, der zu dem Zweck gewährt wird, diese Idee durchzusetzen, um schließlich legitimiert zu erscheinen, diese Gunst nicht mehr erweisen zu müssen, wenn man als Anbieter meint, sich dies nicht mehr leisten zu können.

Es ist aber etwas anderes, dass das durch die Universität vermittelte, zum Verkauf Feilgebotene selbst eine ökonomische Logik trägt und diese sich durch das vermittelnde Engagement der Universität in ihr einnisten kann. Die Trainerin verspricht in der Informationsveranstaltung, dass die sogenannte Maschine „Lesen“ durch Teilübungen so trainiert werden könne, dass sich alles zu einem besser laufenden Ganzen zusammensetze: Sie stellt also in Aussicht, uns bei dem „Versuch“ zu unterstützen, uns „selbst zum erfolgsadäquaten Apparat zu machen“ (Horkheimer/ Adorno 1947/1994, S. 176). Damit soll das

Arbeiten von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, das Denken selbst nach ökonomischen Parametern rationalisiert werden. Da dies widersinnig erscheint, wird der Effekt nicht in einer immer höheren Produktivität eines entfesselten Geistes bestehen. Es mag aber dabei helfen, das Denken in Misskredit zu bringen.

Literatur

- Assmann, Aleida (1996): Im Dickicht der Zeichen. Hodegetik – Hermeneutik – Dekonstruktion. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Jg. 70, Heft 4, S. 535-551.
- Böhme, Matthias (2007): Rationell lesen. Tempo gewinnen und die Merkfähigkeit erhöhen. Berlin.
- Bohl, Torsten (2008): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr ... 3. überarb. Aufl. Weinheim.
- Buzan, Tony (2005): Speed Reading. Schneller lesen – mehr verstehen – besser behalten. Heidelberg.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1994): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.
- Kröber, Walter (1950/1969): Kunst und Technik der geistigen Arbeit. 6., neubearb. Aufl. Heidelberg.
- Leitner, Erich (1984): Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1968. Frankfurt/M. u.a.
- Schmitz, Wolfgang (2008): Schneller lesen – besser verstehen. Reinbek bei Hamburg.
- Schmitz, Wolfgang/Sösemann, Britta/Hasse, Friedrich (2011): Schneller lesen – besser verstehen für Jugendliche. Reinbek bei Hamburg.
- Spandl, Oskar Peter (1966/1970): Methodik und Praxis der geistigen Arbeit. Beispiele und Anleitungen für schriftliche Arbeiten und Vorträge. 2. Aufl. München.
- Werder, Lutz von (1994): Wissenschaftliche Texte kreativ lesen. Kreative Methoden für das Lernen an Hochschulen und Universitäten. Berlin; Milow.
- Zielke, Wolfgang (1971): Rationelles Lesen programmiert lernen. Ein Lernprogramm. München.